

Abraham, Ulf

"Kein Schüler weit und breit. Die Aufgabe bist du."

DeutschlehrerInnenbildung als Persönlichkeitsbildung

Paul, Ingwer [Hrsg.]; Tangermann, Fritz [Hrsg.]; Thielmann, Winfried [Hrsg.]: *Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2008, S. 53-68



Quellenangabe/ Reference:

Abraham, Ulf: "Kein Schüler weit und breit. Die Aufgabe bist du." DeutschlehrerInnenbildung als Persönlichkeitsbildung - In: Paul, Ingwer [Hrsg.]; Tangermann, Fritz [Hrsg.]; Thielmann, Winfried [Hrsg.]: *Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2008, S. 53-68 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-14520 - DOI: 10.25656/01:1452

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14520>

<https://doi.org/10.25656/01:1452>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht **V&R**

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Ulf Abraham

„Kein Schüler weit und breit.
Die Aufgabe bist du.“

DeutschlehrerInnenbildung als Persönlichkeitsbildung

Zum ersten Mal in der Uni

Ein Text von Katharina Stock (Übung „Kreatives Schreiben für künftige
DeutschlehrerInnen“, Universität Würzburg, WS 2002/03)

Warm – viel zu warm ist das gelblich trübe Wasser, das nur zögerlich zuckelnd aus dem verkalkten Hahn fließen will. Ich hatte gehofft, mich etwas erfrischen zu können, wollte eiskaltes Wasser über mein Gesicht laufen lassen, einen Schluck trinken ... – vergeblich drehe ich den Kaltwasserzulauf bis zum Anschlag auf, das Wasser bleibt in diesem ermüdenden lauwarmen Zustand. Es war stressig gewesen heute morgen: Panikartiges Hetzen zu Eintragungslisten – viele bereits voll; Überprüfen von Veranstaltungszeiten und Räumen am Schwarzen Brett – viele davon verlegt; Abklappern der Informationsveranstaltungen – sofern nicht überschneidend; frustriertes Klopfen an verschlossenen Sekretariatstüren – und am Ende das Gefühl, sicherlich etwas vermasselt oder vergessen zu haben.

Nicht nur am Wasserhahn – obgleich hier als dicke, weiße Kruste mit bläulichem Rand – hat sich der Kalk festgesetzt: Das Waschbecken wirkt stumpf und farblos durch die unzähligen länglich verlaufenden Kalkflecken. Selbst der Spiegel ist nicht vor ihnen verschont geblieben... auf dem staubigen Glas tummeln sich vereinzelte Spritzer zu hässlichen Mustern und verhindern einen klaren Blick auf mein Spiegelbild.

Nebenan wäscht sich jemand die Hände. Perfekt manikürte Hände, mit silbrig-perlendem Nagellack überzogen, öffnen nun eine Lippenstiftdose. Beschämt blicke ich auf meine abgeknabberten Fingernägel, die vom Gitarrespielen abgewetzten Fingerkuppen, und komme mir schrecklich jung und unscheinbar vor.

Wird denn hier gar nicht geputzt? Wütend hole ich eines dieser harten, grauen Papiertücher und beginne damit die klebrigen, dunklen Haare aus

dem Waschbecken zu wischen. Ein zweites und drittes Tuch rubbelt etwas Glanz unter den kalkigen Stellen hervor. Ich spüre die überraschten Blicke, bin jetzt sogar motiviert mal eben den Spiegel zu polieren. Drecksladen! Mein Spiegelbild grinst frech. War oben nicht ein Eisautomat gewesen? Die Papiertücher wandern in den Müll. Beschwingt laufe ich in Richtung Treppe.

Der Text stammt von einer Lehramtsstudentin, wäre aber von dieser vermutlich nie geschrieben worden, hätte sie nicht im 5. Semester eine Übung „Kreatives Schreiben für künftige DeutschlehrerInnen“ belegt. Auf den ersten Blick geschieht hier Randständiges: Jemand schildert fünf Minuten des ersten Tages an der Hochschule, den Beginn eines Studiums, das zum Lehramt befähigen soll, und man könnte meinen, es seien die irrelevantesten fünf Minuten gewesen. Keine Orientierung für den Aufbau des eigenen Studiums erhalten, kein Fachwissen erworben, keine pädagogischen oder didaktischen Konzepte kennengelernt, noch nicht einmal Kontakt zu anderen Studienanfängern aufgenommen. Nur auf dilettantische Weise die Arbeit des Reinigungspersonals erledigt, sich selber im Spiegel gesehen und sich ein Eis gekauft. Wirklich nur? „Studieren ist ein kaltes Geschäft“, sagt der Marburger Soziologe Mathias Bös (2005). Die Studentin Katharina hatte Angst davor, aber sie hatte es auch auszudrücken und öffentlich zu machen. Damit ließ sie so etwas wie personale Kompetenzen erkennen.

Das, was Studierende selbst hervorbringen oder doch hervorbringen könnten, möchte ich in seiner Bedeutung nicht nur für deren Lehramtsstudium zu erwägen, sondern für die Universität. Die Zumutung besteht darin, einmal nicht nur nach dem zu erwerbenden Wissen oder, neuerdings, nach dem in Standards der Lehrerbildung Beschriebenen zu fragen, also nach fachlicher, nach pädagogischer und didaktischer Kompetenz, sondern nach einer scheinbar anderen Bildungsaufgabe: Wie bilden Lehramtsstudierende *sich*, während sie das Wissen, die Fähigkeiten und die Fertigkeiten erwerben, die in unseren (künftig modularen) Studienplänen stehen? Schärfer gefragt: Bilden sie sich überhaupt? Oder gehen sie davon aus, dass sie – als Erwachsene – sozusagen schon fertig gebildet seien und nur eben noch das Handlungswissen bei uns mitzunehmen hätten, das sie zu LehrerInnen werden lasse? Bestärken wir sie darin, immer sofort nach den Schülern zu fragen, die sie später unterrichten werden, und nach Rezepten für die Zubereitung von Unterricht? Nehmen wir hin, dass sie die

Frage nach ihrer Selbst-Bildung schlicht überspringen, in der Annahme, sie seien schon Persönlichkeiten, denen man nur mal eben ein paar Rezepte für die Behandlung von Lernenden zureichen müsse? „Persönlichkeit“ ist ein schwieriger Begriff.

Einschlägige anwendungsorientierte Forschung muss leider davon ausgehen, dass Studierende üblicherweise kaum Rückmeldung hinsichtlich ihres Persönlichkeitsprofils bekommen.

Psychologen der Universität Osnabrück¹ nennen im Einzelnen „Persönlichkeitsaspekte wie Motivation, Selbststeuerung, Stressbewältigung, Identifikationsbereitschaft, Stimmungsregulation („emotionale Intelligenz“), Verantwortungsübernahme. Und weiter: „Die psychologische Forschung hat gezeigt, daß der spätere berufliche Erfolg oft mehr von solchen Persönlichkeitsmerkmalen abhängt als von der fachlichen Kompetenz.“ Ohne beides gegeneinander ausspielen zu wollen, betonen die folgenden Ausführungen doch die Aspekte *Motivation, Selbststeuerung, Verantwortungsbereitschaft*.

Mayr / Neuweg (2006) verstehen „Lehrer/innen/persönlichkeit (...) als *Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind*.“ Die Autoren plädieren für „die Wiederbelebung eines breiter angelegten Persönlichkeitsparadigmas“ in der Professionalitätsforschung und verweisen auf Studien an LehrerInnen, „die für bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Persönlichkeit und dem Handeln und Befinden sprechen“.

Mein Interesse daran ist ein fach- und hochschuldidaktisches; es geht mir um die Frage, wie wir künftigen DeutschlehrerInnen helfen können, ihre Persönlichkeit zu einer Lehrerpersönlichkeit auszubilden, die geeignet ist, mit einiger Nachhaltigkeit das Fach nicht nur zu unterrichten, sondern glaubhaft zu *vertreten*. Und da würde ich, aus langjähriger Erfahrung mit eigenem und fremdem Deutschunterricht, die im engeren Sinn fachlichen Kompetenzen (z.B. Interpretationskompetenz) ergänzen wollen z.B. um

- die Fähigkeit zuzuhören, Einfühlungsvermögen, Neugier;
- Kreativität und ästhetische Sensibilität;
- Offenheit für alternative und divergente Problemlösungen.

1 www.diffpsycho.uos.de/perscheckup/deutsch/laufbberat.html.

Nun sind offensichtlich nicht alle Persönlichkeitsmerkmale gleich relevant für DeutschlehrerInnen, und nicht zu allen kann ein Studium, wie auch immer man es anlegt, etwas beitragen. Aber einige der genannten Merkmale sind, jenseits fachlichen Wissens und fachdidaktischer Kompetenzen, hochrelevant, und man kann ihre Entwicklung durch geeignete Lernarrangements fördern. Es sind vorzugsweise die, die auch in der Textsorte „Partnersuche/Kontaktanzeige“ eine überdurchschnittliche Auftretenswahrscheinlichkeit haben (gut zuhören können, kreativ sein ...). Zufall ist das nicht. Das Fach ist ein Kommunikationsfach, und es ist, in Teilen, ein musikalisches Fach.

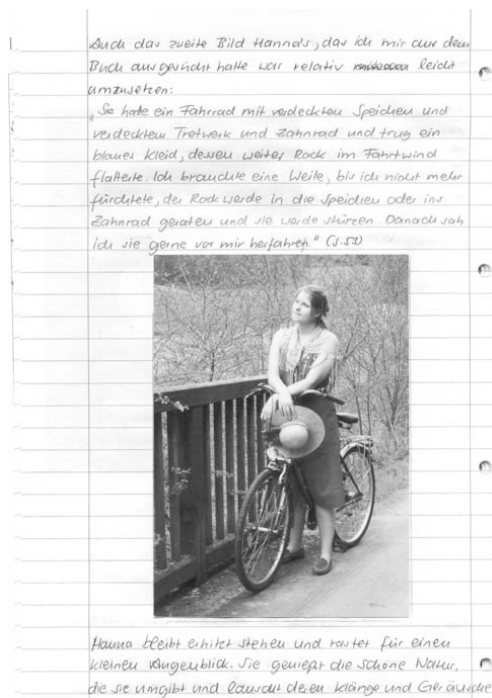
Das „Mitgebrachte“ neu denken: die didaktische Sozialisation von Lehramtsstudierenden als Herausforderung

In der Perspektive auf die DeutschlehrerInnenbildung, um die es mir geht, sind die Schüler, um mit dem Motto dieses Beitrags zu sprechen, allererst die Studierenden, nicht sozusagen einstweilen abwesende Dritte: „Kein Schüler weit und breit. Die Aufgabe bist du.“ Natürlich begrüße ich, dass Kontakt zu Schülern bzw. Klassen in den Praktika stattfindet, dass er fruchtbar ist, dass er von uns als Hochschullehrenden begleitet wird; natürlich entwickeln wir in Seminaren Konzepte für Unterricht; natürlich erproben wir manche dieser Konzepte, z.B. das Kreative Schreiben, zuweilen in Übungen selbst; natürlich geht es in Vorlesungen der Deutschdidaktik um das, was man über sprachliche, literarische und mediale Kompetenzen der SchülerInnen weiß und wie man diese fördert. Ich möchte da nicht missverstanden werden. Deshalb sage ich vorsorglich, dass ich nicht, in voraussetzendem Gehorsam, anlässlich der anstehenden Modularisierung auch der Lehramtsstudiengänge die Hochschule in eine Schule verwandeln möchte. Gerade die hier objektiv bestehende Gefahr einer Verschulung durch Standardisierung motiviert mich, nach der Aufgabe der Persönlichkeitsbildung im Studium zu fragen, weil ich fürchte, die Aufzählung einzelner Kompetenzen und durch deren Erwerb zu erreichender Standards könnte das aus dem Blick geraten lassen, was doch eigentlich das erstrebte Ziel eines Lehramtsstudiums ist.

Auf die Frage, was dieses Ziel sei, gibt es für mich zwei Antworten: eine allgemeine und eine fachspezifische.

Die allgemeine geht aus von einer Beobachtung, die wir oft machen: Studierende, denen man in Vorlesungen und Seminaren innovative Konzepte dargelegt, begründet, nahe gebracht hat, womöglich gar mit empirischen Belegen für ihre Wirksamkeit, fallen in ganz alte Handlungsmuster zurück, wenn sie dann vor einer Klasse stehen, und sie sind erschreckend leicht ins Bockshorn zu jagen, wenn Praktikums- oder später AusbildungslehrerInnen oder FachleiterInnen behaupten, solche neuen Ideen von der Uni funktionierten in der Praxis gar nicht.

Eigentlich ist das nicht so erstaunlich, wie es scheint. Denn unsere Studienangebote treffen ja nicht auf eine *tabula rasa*, sondern auf einen massiven Block aus dreizehn (künftig zwölf) Jahren didaktischer Sozialisation. Damit meine ich diejenigen Inszenierungsmuster für Unterricht und diejenigen Lehrerbilder, die durch die ganze eigene Schulzeit unserer Studierenden hindurch Gelegenheit hatten zu wirken. Was sind ein paar Semester Studium gegen diese Prägung? Ihnen in der Hochschule nur zu sagen, es ginge auch anders und wahrscheinlich besser, ist ersichtlich nicht genug. Was dringend gebraucht wird – und was nebenbei bemerkt mindestens die im Augenblick stattfindende Intensivierung didaktischer Studienanteile tatsächlich erfordert –, das sind Möglichkeiten, innovative Konzepte am eigenen Leib zu erfahren. Einen Vortrag frei halten, Texte schreiben und verbessern, szenische Verfahren anwenden, mit den Medien kreativ umgehen, das dürfen nicht nur *items* in einem Curriculum für die Schule sein. Es müssen Programmpunkte sein, die zum Studium gehören. Dort – und nur dort, nicht in anderen Erfahrungszusammenhängen, wo so etwas vorkommen mag – können solche Aktivitäten dann auch reflektiert und mit pädagogischem und didaktischem Wissen zusammengebracht werden: Kann ich das, was die „Theorie“ behauptet, an mir selbst tatsächlich beobachten – hilft mir z.B. das Verfahren, ausgewählte Stellen eines Romans durch eigene Fotoinszenierungen zu illustrieren, bei der Interpretation des Textes?



Seite aus dem Lesetagebuch der Studentin Mira Weise (Universität Bamberg) zu Bernhard Schlinks *Der Vorleser*

Damit bin ich bei der fachspezifischen Antwort auf meine Frage nach dem Ziel: Das, was ich berufen bin später zu vermitteln, selbst erfahren und reflektiert haben: den Sinn der Beschäftigung mit Sprache und ihrer Geschichte, z.B. den Wert der Schriftlichkeit als Basismedium unserer Kultur, die persönliche Bedeutsamkeit des Schreibens und des Lesens sowie der Nutzung anderer Medien in einem gelingenden Leben. Zu wissen, wie ich Lernende zum Verfassen einer bestimmten Textsorte anleite, ist wichtig, genügt aber nicht; es wird langfristig scheitern, wenn ich als Lehrender nicht selbst eine Bandbreite von Textsorten beherrsche und darüber hinaus Funktionen und Möglichkeiten des Schreibens für mich erprobt und erkannt habe. Dasselbe wäre für Lesen und Literatur zu sagen. Analyse- und Interpretationsfähigkeit, so wichtig sie sind, sind nicht die einzigen Bildungsaufga-

ben; hinzu tritt die Aufgabe, eine glaubhafte und tragfähige Antwort auf die Frage zu finden, was *mir* Literatur bedeutet.

Ich sehe diese Frage nach der persönlichen Bedeutsamkeit unserer Gegenstände übrigens nicht *getrennt* von den fachlich, pädagogisch und didaktisch notwendigen Kompetenzen. Vielmehr halte ich sie für die andere Seite derselben Medaille. Wie sollen LehrerInnen Freude am Schreiben und an der Literatur vermitteln, Interesse an der Beschäftigung mit Sprache wecken, und nicht zuletzt einen reflektierten Blick auf die Nichtprintmedien lehren, wenn sie selber ihr Verhältnis zu diesen Dingen nicht geklärt haben? Der Begriff der Persönlichkeitsbildung, den ich in Dienst nehme, um die damit gestellte Aufgabe zu umschreiben, ist nicht neu. Bonz (1995, 58f.) verweist auf Eduard Spranger als „Klassiker der Berufsbildungstheorie“, der gerade keinen „beruflichen Spezialisten“ gewollt habe, sondern die Persönlichkeit gekennzeichnet sah „durch die höhere Allgemeinbildung, die nur über die Stufe der Berufsbildung zu erlangen war“ (ebd., 59).

Es ist keine neue Erkenntnis, dass LehrerInnen nicht zuletzt Vorbilder sein sollten. Bezieht man das aber nicht in traditioneller Weise auf ethische oder soziale Werte, auch nicht nur allgemein auf Schlüsselqualifikationen, sondern sieht man diese Forderung *fachlich*, so ergibt sich meines Erachtens aus dieser alten Erkenntnis eine neue, durchaus unbequeme Frage: Haben wir als Lehrerbildner eigentlich Verantwortung auch für diesen Bereich des Lernens? Ist die Hochschule womöglich mitschuldig daran, wenn DeutschlehrerInnen in die Schulen hinausgehen, die zwar beruflich handlungsfähig sind und fachlich qualifiziert, die aber weder Lese- noch Schreibförderung gut hinbekommen, die keine Begeisterung ausstrahlen, die nie ins Theater und selten in eine Buchhandlung gehen, die keinen halbwegs guten Text schreiben können, nur hemmungslos „Aufsätze korrigieren“?

Nun könnte man sagen: Dann sind das eben die Falschen gewesen, das müssten sie doch mitbringen! Wir können ihnen Wissen und Kompetenzen mitgeben, aber eine Sinnperspektive müssen sie doch selber haben in Bezug auf ihr Fach ...!

Ja, so kann man argumentieren. Da müsste man dann Eingangsprüfungen fordern, um zu verhindern, dass wir unsere Ressourcen dafür vergeuden die Falschen auszubilden. Ich sage nicht, dass das abwegig ist. Ich sehe aber, mit Mayr / Neuweg (2006, 13), zwei gegenläufige Gefahren:

- Menschen vorschnell in „Geeignete“ und „Nicht-Geeignete“ zu trennen und dabei die Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung aus dem Auge zu verlieren,
- komplexe, teils genetisch bedingte, teils biographisch geformte Persönlichkeitsmerkmale für beliebig modifizierbar zu halten.

Weder kann man also in die Lehramter nur die optimalen Persönlichkeitsprofile „hereinlassen“ wollen, noch kann man von ihrer beliebigen Veränderbarkeit ausgehen. Aber personale Kompetenzen sind nicht resistent gegen Lernen, und Studierende sind durchaus bereit, sich „personal einzubringen“, um es hässlich verkürzt zu sagen. Der Appetit kommt beim Essen: Gerade in Schreibseminaren habe ich das immer wieder erlebt. Studierende, die nachher – z.B. in den Portfolios, die sie zu Semesterende abgeben – von sich sagen, sie hätten vorher nie einen Text geschrieben, der nicht auf Bestellung und zu Prüfungszwecken verfasst wurde, dokumentieren ihre Freude am Verbessern eigener Texte in Wort und Tat. Sie wissen nachher und können authentisch weitergeben, was man gewinnt: Was man schreibt, gewinnt mit der investierten Arbeit und kommt schließlich bei anderen an. Katharina Stock ist eine dieser Studentinnen gewesen. Der Text mag – z.B. im Tempusgebrauch – nicht perfekt sein, aber er ist das Ergebnis von Arbeit. In den drei Fassungen, die sie geschrieben hat, bildet sich immer deutlicher die Chance heraus, durch Konzentration auf ein paar Minuten ausgerechnet in der Toilette, unter Weglassung vieler anderer Eindrücke, das in ein ambivalentes Bild zu fassen, was die Universität für die junge Frau zunächst war: eine ehrfurchtgebietende, bei näherem Hinsehen aber schäbige Bildungsanstalt, ein anonymer Großbetrieb, gekennzeichnet durch Auseinanderklaffen von Schein und Sein, durch Verkalkung und Vernachlässigung von Sinnlichkeit und Körperlichkeit des Menschen, und damit doch auch eine *Herausforderung*, die man annehmen kann. Sie hat sie angenommen. Ihr mag praktisch gelungen sein, was Renate Girmes (1997, 8) in ihrer Skizze eines „biographieorientierten Hochschulstudiums“ theoretisch so beschreibt:

Studieren als Entwicklung der eignen Person und ihres Kompetenzprofils aufzufassen, Fächer in Hinsicht auf eine angestrebte Selbstprofilierung zu kombinieren, im Verlauf eines Studiums nach Erprobungsmöglichkeiten für die Verwendbarkeit des Gelernten (...) zu suchen und dabei die per-

sönliche Bedeutsamkeit des erworbenen Wissens und Könnens zu erfahren ...

Studienangebote, die dazu herausfordern, eigene sprachliche, literarische oder mediale Kompetenz unter Beweis zu stellen und zu erweitern, sind für mich deshalb integraler Teil deutschdidaktischer Ausbildung. Und der Begriff „Persönlichkeitsbildung“ erscheint mir deshalb auch angemessener als derjenige der Persönlichkeitsentwicklung (Kühne-Kamm / Kamm 2003). Von „Entwicklung“ zu sprechen, überlässt nämlich die Verantwortung den Studierenden und LehrerInnen: ihr müsst eure „Stärken erkennen und ausbauen!“ (ebd.). Von „Bildung“ zu sprechen, nimmt die Bildungseinrichtung selbst dagegen auch in die Pflicht: wie viele Anforderungen und Herausforderungen von bildender Wirkung *schaffen* wir? Was können wir *tun* dafür, dass sich Wissen und Kompetenzen allmählich zu einem „Selbstprofil“ zusammenordnen und zu einer Persönlichkeit beitragen, die kreativ, stabil und reich genug ist, annähernd vierzig Berufsjahre lang Interesse für ein Fach und seine Gegenstände zu wecken?

Was ich da sage, hätte ich in dieser Deutlichkeit noch vor einigen Jahren nicht formuliert; es verdankt sich auch den Beobachtungen eines USA-Semesters im Jahr 2004. Hochschullehrer in Nordamerika nehmen viel selbstverständlicher, als wir das tun, auch einen Erziehungsauftrag an, und es stimmt nur teilweise, dass sich dieser Unterschied dem niedrigeren Eingangsalter der amerikanischen Studierenden verdankt. Neben der Tatsache, dass wir ja ebenfalls mit jüngeren Abiturienten zu tun bekommen werden, möchte ich einen zweiten Grund anführen, der ebenfalls nicht ohne aktuelle Brisanz ist: Je weniger eine Studienordnung eigenverantwortliches Auswählen von Inhalten und Veranstaltungsformen zulässt, je mehr sie vorgibt, was wann in welchem Umfang und mit welchem Ziel studiert werden muss, desto weniger geht es an, sozusagen auf die Selbsterziehung der Studierenden zu vertrauen; desto unabweisbarer wird die Frage, ob wir eigentlich unsere Zuständigkeit für die Persönlichkeitsbildung unserer Klientel in solchen Studienordnungen mitgedacht haben werden oder nicht.

Antworten möchte ich auf diese Frage mit Lehrangeboten, die nicht nur „Theorie“ und „Praxis“ zusammenzubringen erfordern, sondern eben auch das Objektive (das *Fach* und seine Inhalte) und das Subjektive.

Die Bildungsaufgabe: die eigene Lese-, Schreib- und Medienbiografie reflektieren und bearbeiten

Nun geht es hier, dem Eingangsbeispiel zum Trotz, keineswegs nur um „Kreatives Schreiben“, das als frühe Antwort auf die hier gestellte Frage in den USA entwickelt wurde. Es geht um Studienangebote und Lernmöglichkeiten, die angehende DeutschlehrerInnen bei der Erfüllung der eigentlichen Bildungsaufgabe unterstützen – die eigene Biografie, in diesem Fall als Lese-, Schreib- und Mediennutzungsbiografie, mit einem *Fach* in Beziehung zu setzen und dafür zu sorgen, dass diese Beziehung auf Dauer fruchtbar und tragfähig sein wird.

Beispiel 1:

„Mediendidaktik Deutsch“ heißt ein fachdidaktisches Seminar, das seit 2004 im Rahmen der Virtuellen Hochschule Bayern (VHB) angeboten wird.² Als virtuelles Studienangebot mit wenigen Präsenzphasen ist es auf den Erwerb von Medienwissen und Medienkompetenz angelegt und umfasst in zwei obligatorischen Modulen Mediengeschichte und -theorie sowie Mediensozialisationsforschung und in sechs Wahlpflichtmodulen einzelne Medien und auf sie bezogene Kompetenzen (*reading literacy, visual literacy*). Für mein Thema interessant ist das Projekt, an dem die Universitäten Erlangen-Nürnberg, Würzburg und Bamberg beteiligt waren, weil ihm ein konstruktivistisches Lernkonzept zugrunde liegt: Nicht Wissensvermittlung im Sinn von Instruktionlernen, sondern Wissens- und Fähigkeitserwerb in einem weitgehend selbstgesteuerten Lernprozess mit kreativen Phasen ist angezielt. Großer Wert wurde auf eine Übereinstimmung zwischen vermittelten didaktischen Einsichten und Vermittlungsverfahren gelegt: Wenn die Fachliteratur sagt, dass analytische und kreative Fähigkeiten im Umgang mit Medien am besten handlungsorientiert zu erwerben sind, so darf diese Fachliteratur nicht rein rezeptionsorientiert dargeboten werden; vielmehr muss neben einen *Informationsraum* in jedem Modul ein *Handlungsraum* treten.

² Das virtuelle Lehrangebot, konzipiert von Volker Frederking (Erlangen-Nürnberg, federführend), Klaus Maiwald (jetzt Augsburg), Ulf Abraham und Ortwin Beisbart (Bamberg), wurde sowohl 2007 als 2008 mit dem deutschen Bildungsmedienpreis „Digita“ in der Sparte „Berufliche Aus- und Weiterbildung, Studium“ ausgezeichnet und erhielt 2007 die Comenius-Medaille.

Die darstellenden Texte, Grafiken und Tabellen des Informationsraums werden für die Nutzer erst sinnvoll von den Modulaufgaben im Handlungsraum aus. Eine der Aufgaben in einem der beiden von mir mitverfassten Module lautet beispielsweise, nach einem Muster aus der Fachliteratur selbst ein narratives Interview mit einem Kommilitonen/einer Kommilitonin zu machen, in dem es um persönliche Mediennutzung geht.

Das ist eine von drei Aufgaben; eine weitere fordert Kreativität ein: Studierende überlegen sich ein Konzept zu einem szenischen Spiel im Daily-talk-Format. Eine Studentin füllte die Rollenvorgaben aus der Aufgabe z.B. so aus:

Die bekannte Darstellerin

Sie sind Gast in der Sendung „15:30 – Talk am Nachmittag“, einer Talk-Sendung, die montags bis freitags auf einem öffentlich-rechtlichen Fernsehkanal läuft. Die Sendung wird vormittags aufgezeichnet und am Nachmittag desselben Tages von 15:30 bis 16:15 Uhr ausgestrahlt. Da sie vor Studiopublikum stattfindet, hat die Sendung aber Live-Charakter. Das Thema der Sendung lautet diesmal „Fernsehsucht“.

Zu Ihrer Person

Ihr (Künstler-)Name ist Jeannette Bianchi. Sie spielen mit großem Erfolg die „Vanessa Wagner“ in der beliebten deutschen Daily Soap „Lügen & Leidenschaften“.

So denken Sie übers Fernsehen

Sie sind es leid, dass Fernsehen in der Öffentlichkeit immer nur schlecht geredet wird. Aus den vielen Zuschriften Ihrer Fans wissen Sie, dass Fernsehen für viele Menschen auch eine echte Lebenshilfe sein kann. Das Fernsehen greift Ihrer Meinung nach Themen auf, welche die Menschen wirklich bewegen. In mancher Hinsicht ist das Fernsehen seiner Zeit und der gesellschaftlichen Entwicklung auch schon weit voraus.

So denken Sie über das Thema Fernsehsucht

Sie geben zu, dass es so etwas wie Fernsehsucht in Einzelfällen geben kann. Aber Ihrer Meinung nach ist das Fernsehen nicht ursächlich hierfür. Wenn jemand persönliche Probleme hat, kann man dafür nicht immer das Fernsehen verantwortlich machen.

Privat

besitzen Sie einen Fernsehapparat. Als viel beschäftigte Schauspielerin kommen Sie allerdings so gut wie nie dazu fernzusehen. Ihre eigenen Sendungen schauen Sie sich freiwillig nie an.

Die Einladung zur Sendung haben Sie angenommen, weil

sie „Ihre“ Soap gegen ungerechtfertigte Kritik verteidigen möchten. Und ganz unter uns gesagt: Auf Anraten Ihres Managers möchten Sie sich auch ein Stück weit von der Rolle der „Vanessa Wagner“ absetzen und sich als ernstzunehmende Darstellerin für größere Rollen empfehlen.

Dass Deutsch in Teilen ein musikalisches Fach ist, möchte ich gerade auf den Umgang mit den Medien energisch bezogen wissen; es geht um Medienaneignung und -reflexion zunächst der künftigen LehrerInnen; es geht darum, dass und wie sich Deutschunterricht relevanten Medien stellt sowie die Mediensozialisation von SchülerInnen mit der eigenen Biografie vermittelt. Denn ein kritisches Urteil über „falsche“ Mediennutzung, das durch das eigene Verhalten konterkariert wird, wäre oder ist ein Problem. Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung bedeutet hier, über den unvoreingenommenen Kontakt mit allen Medien – auch Werbespots und Videoclips – zu klären, welche Lebensbedeutung verschiedene Medien tatsächlich subjektiv haben und wie das mit medienpädagogischen Konzepten für den Unterricht zusammengeht. Der Anspruch, Wissen und Kritikfähigkeit in Bezug auf die Medien weiterzugeben, kann erst auf dieser Basis glaubhaft werden. So legt z.B. eine durchgeführte empirische Online-Befragung, geleitet von Matthis Kepser (Uni Bremen) von über 700 KollegiatInnen (K13) zu Spielfilmwissen und Spielfilmkompetenz den ernüchternden Schluss nahe, dass wir angesichts der großen Bedeutung der AV-Medien für Sozialisation und kulturelle Praxis unsere AbiturientInnen mit viel zu geringen Kenntnissen davon entlassen. Wir müssen LehrerInnen für Deutsch als Leitfach der Medienerziehung mit erheblich mehr Wissen ausrüsten über Filmanalyse, Filmgeschichte und filmische Ästhetik. Solches Wissen entsteht aber weniger durch Belehrung in Vorlesungen als durch eigene reflexive Praxis im Studium.

Beispiel 2:

Gerd Bräuers Buch über *Schreiben als reflexive Praxis* (2000) skizziert ein persönlichkeitsorientiertes Konzept für den Bereich der

Schreibkompetenz, übrigens weit über das Fachstudium hinaus einsetzbar, weil es sich aus US-amerikanischen Ansätzen speist, in denen Schreiben eine „cross-curriculare“ Funktion im Studium hat. Mit dem Autor zusammen habe ich ein Schreibförderungskonzept für Studierende entwickelt; es basiert auf der Überzeugung, dass die Schriftlichkeit unser mächtigstes Medium des Lernens ist. Seit 2004 auch praktisch erprobt, an der Universität Bamberg in Zusammenarbeit mit Helmut Holoubek und Andrea Bausch, schließt es folgende Instrumente ein:

- eine virtuelle Lernplattform (anfangs *Blackboard*, jetzt *lo-net*);
- eine digitale Publikationsplattform,³ auf der Studierende verschiedener Hochschulen und Erstsprachen gemeinsam die Ausgaben eines Online-Journals gestalten;
- Projektseminare, die Teil des fachdidaktischen Studiums sind und sowohl deutschdidaktische und medienpädagogische Kompetenzen fördern als auch selbstgesteuertes Lernen im Medium der Schriftlichkeit praktisch erproben und als Konzept vermitteln;
- Behandlung eines selbstgewählten Themas in einer geeigneten Textsorte nicht durch akademisches, sondern durch adressatenorientiertes Schreiben (Verständlichkeit, persönliche Glaubhaftigkeit ...);
- Dokumentation des individuell Erreichten in Abschlussportfolios.

Eine Teilnehmerin (Mirjam Demuth, 4. Sem., LA Grundschule):
schrieb in ihrem Portfolio:

Obwohl das Seminar durch das Schreibprojekt arbeitsintensiver war, war es für mich eine Bereicherung. Mit dem Schreibprojekt war es möglich, das einzuüben, worum es in dem Seminar ging – *verbessern statt korrigieren*. Ich habe [...] Anregungen bekommen, wo ich als Deutschlehrerin noch an mir arbeiten muss und was ich verbessern kann. Meine eigene Schreibpraxis hat sich in diesem Seminar verändert zu einer mehr reflexiven Schreibpraxis.

Beispiel 3:

Seit 2001 bietet meine Mitarbeiterin Claudia Kupfer-Schreiner nach einem von ihr entwickelten Konzept Lese- und Schreibreisen in Bam-

³ www.internationalstudentjournal.com.

berg an, die, formal als Exkursionsseminare, in die fachdidaktische Ausbildung integriert sind und sich als Umsetzung der neueren Einsicht verstehen, dass eine stabile Lese- und Schreibhaltung, eine Wertschätzung des pragmatischen Mediums der Schriftlichkeit und des ästhetischen Mediums der Literatur, nicht durch Belehrung und Ermahnung zu gewinnen ist, sondern durch ästhetische Erfahrung. Dafür außerschulische – oder eben außerhochschulische – Lernräume zu nutzen, bietet sich an: Die Exilautoren, die Hermann Hesse im Tessin besuchten, haben wie er selbst damit Spuren gelegt, die vor Ort und dort wiederum in den Texten aufgesucht werden können.



In ähnlicher Weise konnte Schlesien zur literarischen Landschaft werden, in der Eichendorff, Hauptmann und andere angetroffen werden können.

Eine weitere Reise führte im August 2006 durch Franken auf den Spuren Kaspar Hausers und der zahllosen Interpreten seines Schicksals, seiner Sprachlosigkeit und seiner so eindrucksvoll wie mühsam erarbeiteten Menschenwürde.

Unterrichtsinszenierungen wie Lesenacht, Umarbeiten und Parodieren von Texten oder szenische Interpretation werden dabei nicht nur vorgestellt, sondern immer auch erprobt.

Persönlichkeitsbildend wirken Lese- und Schreibreisen z.B. nach dem Zeugnis des Portfolios von Anja Wojnar (über die Reise nach Schlesien, 2004):

Jeden Tag erfuhr ich auch etwas über mich selbst, über mein eigenes Land. Jeder Tag machte mich so neugierig auf mein eigenes Leben, auf alles, was ich noch lernen kann, [...]. Ich bin neugierig auf die Welt und auf meine Zukunft.“

Für alle drei nun knapp skizzierten Beispiele gilt: „Kein Schüler weit und breit. Die Aufgabe bist du.“ So weit allerdings, wie Kafkas Aphorismus aus dem 8. Oktavheft suggeriert, ist der Schüler, als künftiger Adressat unterrichtlichen Handelns, jeweils gar nicht entfernt; er kann und soll mitgedacht werden in seinen Lernvoraussetzungen und Interessen. Aber er ist eben doch noch *einen Schritt* entfernt. Diesen Schritt zu *gehen* und nicht auszulassen auf dem Weg in die Berufspraxis, das müssen wir unseren „Schülern“ hier an der Hoch-Schule zu tun aufgeben, sonst wird etwas Wichtiges versäumt:

- sich *selbst* als Aufgabe sehen zu lernen, bevor man anderen Aufgaben stellen darf;
- sich selbst kritisch sehen und herausfordern, bevor man Forderungen an andere stellt;
- sich selbst als Lernenden begreifen und annehmen, bevor man lehren, gar be-lehren sollte.

Das halte ich dann doch für eine vernünftige Maxime. Sie gilt übrigens auch für HochschullehrerInnen; gegen die Verkalkung, die sonst droht, schreiten leider nicht immer gleich die Jüngeren so beherzt zur Tat wie die eingangs zitierte Studentin Katharina.

Literatur

- Abraham, Ulf / Bräuer, Gerd: Lernende schreiben und publizieren online, über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. In: Didaktik Deutsch 11 (2005), H. 18, 91-105.
- / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule (zugl. FS für Ortwin Beisbart). Donauwörth: Auer 2005.
- Abbott, Tina: Social and personality development. Hove: Routledge 2001.

- Bös, Mathias: „Studieren ist ein kaltes Geschäft.“ Universität und soziale Mitgliedschaft. In: *Forschung & Lehre* 12/2005, 666-668.
- Bonz, Bernhard: Berufsbildung als Persönlichkeitsbildung. In: Faber, Werner (Hg.): *Persönlichkeitsbildung und Handlungsfähigkeit. Aktuelle Beiträge zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung*. Villingen: Schwenningen: Neckar-Verlag 1995, 43-60.
- Girmes, Renate (Hg.): *Studium, Berufsentwicklung, Persönlichkeitsbildung. Ansätze zu einem biographieorientierten Hochschulstudium*. Münster: Waxmann 1997.
- Glaboniat, Manuela / Rastner, Eva Maria / Wintersteiner, Werner (Hg.): *Wir sind, was wir tun. Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen*. Innsbruck u.a.: StudienVerlag 2007.
- Kepser, Matthias: Spielfilmbildung an deutschen Schulen. Fehlanzeige? Spielfilmnutzung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Erhebung. In: *Didaktik Deutsch* 24 (2008), 24-47.
- Kühne-Kamm, Pia / Kamm, Bernhard: *Persönlichkeitsentwicklung für Lehrer. Das SESAM-Konzept*. Donauwörth: Auer 2003.
- Mayr, Johannes / Neuweg, Hans Georg: Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Greiner, U. / Heinrich, M. (Hg.): *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Münster: LIT. (= Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung; 3) 2006. I. Dr.
- Peters, Maria: „Auf den Versuch hin leben“. Biografische Arbeit in sinnlich-ästhetischen und digitalen Gestaltungsprozessen von Kindern und Studierenden. In: Dehn, Mechthild / Hüttis-Graf, Petra (Hg.): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens*. Ein Studienbuch. Freiburg: Fillibach 2005, 207-221.
- Schulz, D.: *Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung*. In: Hinrichs, W. / Müßener, G. / Schulz, D. (Hg.): *Schulpraktische Studien. Ein Paradigma der Lehrerbildung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2003, S. 309 – 341.
- Spranger, Eduard: *Berufsbildung und Allgemeinbildung* (1922). In: *Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1965, 24-45.